

## OM TALE, TILTALE OG SAMTALE I FREMMEDSPROGLIG MUNDTLIGHED

Lone Ambjørn

Aarhus School of Business (ASB)

Ifølge UVM's læreplaner og vejledninger bør tilgangen til oparbejdelse af mundtligheden på de gymnasiale uddannelser være såvel monologisk som dialogisk. Når egentlige monologiske træningsformer eller træning med et monologisk islæt som genfortællinger, referater, oplæg, tekstbundne spørgsmål og rollespil fortsat er fremherskende på bekostning af den mere ægte dialog som fx uformelle samtaler og diskussioner, hænger det formodentlig sammen med, at naturlig og uformel interaktion er en ret kompleks størrelse at undervise i og lære på fremmedsproget. Hertil kommer, at de mundtlige eksamensformer fortsat forekommer forældede og ikke ansporer til arbejdet med egentlig dialogisk diskurs (Ambjørn/Troensegaard 2005).

Ikke desto mindre forholder det sig således, at omfanget af den monologisk orienterede diskurs i det fremmedsproglige klasseværelse generelt står i misforhold til denne kommunikationsforms repræsentation i "det virkelige liv", hvor mundtlig informationsudveksling er mere fremherskende end mundtlig informationsformidling. På denne baggrund vil jeg med denne artikel plædere for, at de studerende<sup>1</sup> gives mulighed for træning i samtalefærdighed og dermed sættes i stand til bedre at kommunikere naturligt og uformelt med indfødte sprogbrugere.

### Mundtlighedstræningens monologiske islæt

Hvad angår oplæg, genfortællinger o. lign., går mine indvendinger på flg. faktorer:

- at de fremmer de studerendes færdigheder i den monologiske kommunikationsform på bekostning af den dialogiske;
- at de fremprovokerer anvendelse af en sproglig norm, der ligger tættere på skriftsproget end på talesproget;
- at de dermed stiller krav om en grad af præcision og korrekthed, som ikke kan efterleves i det normale talesprog;
- at de indskrænker variationen i realisationer af sprog handlinger;
- at de enten stiller urealistiske hukommelseskrav eller afstedkommer direkte oplæsning af et manuskript;
- at de generelt er for tidskonsumerende i forhold til det generelle sproglige udbytte heraf.

Hvad angår tekstbundne spørgsmål, er problemerne flg.:

- at de realiseres i et mere stift diskursmønster end de ægte dialoger;
- at deres struktur - som oplæggenes - fremstår lineær og ikke cirkulær som en ægte dialog;
- at de fremstår som tiltale snarere end samtale;
- at de indholdsmæssigt er overvejende irrelevante, fordi man primært taler om noget, alle allerede er bekendte med via tekstlæsning;
- at opmærksomheden netop af denne årsag mere rettes mod sproglig form end indhold;
- at dette på sin side afstedkommer en uhensigtsmæssig simultan fejlkorrektion, som de studerende sjældent lærer noget af, fordi de på den måde overbelastes kognitivt;
- at de studerende ikke lærer selvstændigt at håndtere de mest grundlæggende mekanismer i dialogopbygning eller samarbejde med dialogpartnere omkring samme.

Heller ikke rollespil o. lign. henregner jeg til ægte dialogisk diskurs. Opførelse af et rollespil fører direkte til udenadslære med fokus på hjernens huske- og reproduktionsevne. Man retter opmærksomheden mod produkt i stedet for mod proces, hvilket på sin side udsender nogle uheldige signaler til de studerende om, hvordan man tilegner sig et sprog. Muligheden for at udvikle spontanitet i sprogudøvelsen reduceres væsentligt, idet man vænner de studerende til at tale med udgangspunkt i et manuskript og dermed fremprovokerer, at de "taler skriftsprog"

<sup>1</sup> Jeg vælger bevidst benævnelsen *studerende* i stedet for *elev*, som også på gymnasieniveau, ifølge min opfattelse, sender nogle uheldige signaler, hvad angår selvstændighed og medansvar for egen læring.

uden repræsentation af talesprogsfænomener. Et af de konkrete formål med undervisning i samtalefærdighed er netop at undgå dette.

Siden 1992, hvor jeg på ASB introducerede samtalefærdighed som undervisningsdisciplin på spanskstudiet<sup>2</sup>, har jeg foretaget løbende iagttagelser og optegnelser fra egen praksis. Disse data er siden 2002 blevet løbende suppleret med korpora indeholdende eksempler på opgaveløsninger, som jeg har indsamlet ad elektronisk vej efter i faget at have indført netværksstøttet sproglig læring<sup>3</sup> via asynkron kommunikation i en e-læringsplatform (Ambjørn 2006).

De indsamlede data viser med al tydelighed, at de studerende, hvad enten de kommer direkte fra det gymnasiale niveau eller med en ekstra sproglig ballast fra et ophold i et spansktalende land, ved opstart på 1. sem generelt har en kommunikativ adfærd, som kun kan være påført af arbejdet med den monologisk orienterede diskursform i fremmedsprogsundervisningen. Fra de studerendes side har jeg, med en enkelt og første undtagelse fra årgang 2005, indtil nu ikke registreret tegn på kendskab til egentlig mundtlig interaktionstræning. Især er det bekymrende at opleve, at ikke så få studerende, efter mange år som sprogindlærere, tilsyneladende har fået indarbejdet denne kunstige diskursform i en sådan grad, at de opfatter den som naturlig, medens den ægte interaktive talesprogsdiskurs forekommer dem unaturlig og i øvrigt vanskelig at tilegne sig på fremmedsproget.

### Opgavetyper, træningsform, teksttyper

Bagest i denne artikel, i bilag 1 og 2, illustreres og beskrives to af de grundlæggende opgavetyper, vi arbejder med i samtaletræningen. Hvad angår forskellige forberedende øvelser samt uddybende beskrivelse af kommunikationsopgaverne, henviser jeg til Ambjørn (2001a – tilgængelig online).

Vi anvender i træningen den deltagercentrerede arbejdsform, hvor de studerende arbejder selvstændigt i mindre grupper ud fra skrevne anvisninger på, hvordan opgaverne skal gribes an. Hvad angår antallet af gruppedeltagere til de kommunikative opgaver, er det min erfaring, at de afvikles bedst med tre deltagere. To deltagere til disse større opgavetyper er for få, fordi de både indholdsmæssigt og kommunikativt er krævende. Med tre deltagere kommer der flere forskellige indfaldsvinkler til det samme samtaleemne, der skabes en god dynamik, og den enkelte deltager får mulighed for lidt længere kommunikative hvil end i tomandsgrupper. Især på de lavere niveauer er fire deltagere i en gruppe for mange. Enten samtales der to og to, eller én i gruppen, som regel den sprogligt svageste, kommer ikke til orde<sup>4</sup>.

Hvad angår tekster, anvender vi to typer med forskellige formål:

- artikler fra online aviser og tidsskrifter, der læses med henblik på idégenerering til samtaleemnerne samt opbygning af ordforråd<sup>5</sup> i relation hertil
  - transskriberede autentiske dialoger imellem indfødte sprogbrugere samt teaterstykker<sup>6</sup>.
- Sidstnævnte teksttyper læses med henblik på bevidstgørende, forståelsesorienterede analyser af det dialogiske talesprogs karakteristika<sup>7</sup>.

### Enetale og tiltale

I det følgende skal jeg, ud fra de omtalte data fra egen undervisningspraksis, redegøre for de problemer, der for de studerende er forbundet med at gennemføre egentlig dialogisk interaktion.

<sup>2</sup> Inden for faget 'Spansk kommunikation', som udbydes til studerende på BA-studiets første tre semestre.

<sup>3</sup> Jeg definerer *netværksstøttet sproglig læring (NSSL)* som læring i det fysiske rum kombineret med læring støttet af computermedieret kommunikation i lokale, nationale og internationale netværk.

<sup>4</sup> Hvis det pga. deltagerantallet ikke er muligt kun at danne tremandsgrupper, er to deltagere i en gruppe at foretrække frem for fire.

<sup>5</sup> Hvad angår oparbejdelse af den leksikalske kompetence, arbejder vi med det elektroniske glosetræningsværktøj *gtPlus* (Ambjørn 2001b)

<sup>6</sup> En forudsætning for anvendelse af teaterstykker er, at de indeholder repræsentationer af talesprogsfænomener som fx samtaleregulerende gambitter.

<sup>7</sup> Omfattende referencer til engelsksprogede talesprogskorpora kan ses i McCarthy/O'Keeffe (2004).

Overordnet kan det siges, at der er tale om forskellige diskursive træk, der indikerer, at de studerende både holder små enetaler og, i stedet for at tale med hinanden, taler til hinanden.

Som en direkte påvirkning fra de meget brugte oplæg i fremmedsprogsundervisningen, søger de studerende ofte at "tale skriftsprog" i samtalen og er ikke bevidste om forskellene imellem talt og skrevet diskurs eller årsagerne til denne forskel. Endvidere registreres der i deres talte fremmedsprog stort set ingen former for almindelige og naturlige talesprogsfænomener som fx ufuldendte ytringer, dvælen på udtale af ord/stavelser, gentagelser af ord/stavelser, selvkorrektioner eller gambitter. Mange af de studerende giver endog udtryk for, at de opfatter det som "grimt" at tale på den måde, og de er tydeligvis ikke bevidste om, at de rent faktisk taler talesprog, med alt hvad det indebærer, på deres modersmål.

Min anbefaling i relation hertil er at bevidstgøre de studerende om de grundlæggende forskelle imellem mundtlig og skriftlig diskurs. Dette kan for eksempel gøres ved at lade de studerende analysere og sammenligne uddrag af hhv. autentisk skriftlig diskurs og mundtlig diskurs og ad induktiv vej selv nå frem til en konklusion.

I den monologiske taleproces er det afsender, der er ansvarlig for kommunikationen, medens den dialogiske proces er karakteriseret ved, at alle deltagere bidrager aktivt og er medansvarlige for dialogens realisering. Når de studerende, jeg har iagttaget, skal forsøge at køre fx en uformel samtale, sker der ofte det, at én i gruppen henvender sig direkte til en anden i gruppen med et spørgsmål. Medens de andre i gruppen forholder sig passivt afventende, besvares spørgsmålet så i monologisk form, som en enetale, indtil afsender ikke kan finde på mere at sige og går i stå.

Dette kræver, at afsender har de fornødne sproglige forudsætninger for et længere monologisk svar. En anden variation over spørgsmål-svar, hvor disse forudsætninger ikke er til stede, er, at der svares ganske kort. I stedet for, som en hjælpeforanstaltning, at stille supplerende spørgsmål, lader dialogpartnerne sig nøje med det korte svar og går videre med et spørgsmål til en anden i gruppen.

Desuden noteres en klar tendens til, at én deltager i en samtalegruppe tager føringen og stiller de andre spørgsmål (= "overhører de andre i lektien"). Og metakommunikative vendinger som "Hvad skal vi nu snakke om?"; "Skal vi ikke hellere snakke om ...?"; "Lad os gå over til emne x"; "Nu vil jeg vil tale om ..." er fremherskende.

Når det drejer sig om det konversationelle regelsæt<sup>8</sup>, den gode samtalepartner skal overholde for at sikre en meningsfuld og kohærent interaktion, brydes reglen om at tilpasse informationsmængden til modtagers forhåndsviden ofte. Specielt gives der for mange informationer, hvilket flg. eksempel på tiltale, snarere end samtale, meget sigende illustrerer:

A siger til B:

"Har du læst 'Åndernes Hus' af Isabel Allende?"

B svarer: "Ja".

A fortsætter: "Nå, men den handler om ..... (+ referat)".

Her kan det i den grad undre, at B ikke, som man ville gøre i en normal og naturlig samtale, afbryder referatet med en henvisning til, at vedkommende faktisk selv har læst bogen.

De ovenfor skildrede problemstillinger viser den dominerende rolle, som den tekstbundne og lærerstyrede pseudosamtale spiller i de studerendes bevidsthed. Og de sender signaler om, at de studerende med fordel kan bevidstgøres om den interaktive kommunikations karakteristika samt om de grundlæggende forskelle imellem interaktiv og ikke interaktiv mundtlig kommunikation.

<sup>8</sup> *Vis opmærksomhed og interesse; Skab emnefællesskab; Tilpas informationsmængden; Tag kommunikative initiativer; Udvis kommunikative reaktioner; Gør brug af almen viden og personlig erfaring; Skab forståelse og anvend interaktive problemløsninger.* (Ambjørn 2001a: 28).

Hvad enten der trænes en uformel samtale eller en diskussion (jf. bilag 1 + 2), går de studerende i de indledende faser af træningsforløbet ofte i stå. Den manglende evne til at holde dialogen i gang, skyldes primært tre faktorer, som jeg skal redegøre for i det følgende.

De traditionelle lærerstyrede/tekstbundne spørgsmål-svar er som oftest temmelig forudsigelige i deres indhold, fordi de baseres på tekster, alle har læst til formålet. Den mere ægte dialog stiller langt større krav til deltagerne, hvad angår kreativitet. Derfor er det vigtigt, at man som underviser iværksætter forskellige forberedende aktiviteter, herunder brainstorming over mulige underemner/delaspekter af et overemne.

Et andet problem er, som nævnt, at de tekstbundne spørgsmål-svar er karakteriseret ved et stift og unaturligt diskursmønster. En naturlig dialog, derimod, er kendetegnet ved, at fordelingen af taleretten administreres selvstændigt af parterne, der skiftes til at have ordet og dermed rollen som afsender og modtager. Dialogen som social aktivitet er baseret på et samarbejde de deltagende parter imellem om at kommunikere på en meningsfuld måde og opbygge en fælles kohærent interaktion. Foruden at bevidstgøre de studerende herom, er det nødvendigt at give dem nogle sproglige redskaber i form af dialogregulerende gambitter til at håndtere replikskiftemekanismerne med. (Se dansksprogede eksempler samt øvelsesforslag i Ambjørn 2001a).

Som et vigtigt led i at holde en dialog i gang er endvidere beherskelse af emneskiftmekanismer. Typisk holder de studerende sig til de såkaldte perspektivændrende emneskift, hvor der tages udgangspunkt i noget netop omtalt, og dialogen videreudvikles ved, at der sættes fokus på et andet perspektiv af samme sag. Det vil sige, at overgangen fra et emne til et andet sker glidende via dannelse af emnekæder. Men hvis emnerne i en uformel samtale ikke umiddelbart er interrelaterede, falder denne strategi til jorden, og samtalen går i stå. Derfor skal de studerende introduceres for og trænes i mere avancerede emneskiftmekanismer i form af

- reintroducerende emneskift, hvormed man vender tilbage til noget tidligere berørt
- introducerende emneskift, som anvendes i de tilfælde, hvor der enten er en ringe grad af emnemæssig relation imellem et foregående og et nyt emne eller slet ingen relation (se dansksprogede eksempler i Ambjørn 2001a: 25).

At de sprogstuderende generelt er mere fortrolige med den lineære kommunikationsstruktur end den cirkulære, der karakteriserer den naturlige dialog, fremgår klart af deres måde at håndtere dialogopgaverne på. Den normalt manglende forhåndsplanlægning af emnernes indhold og rækkefølge i den naturlige dialog kan virke forvirrende og uoverskuelig og kan u hensigtsmæssigt føre til, at der i nogle samtalegrupper laves diagrammer over, hvilke deltagere der i samtaleforløbet formodes at sige hvad og hvornår. I sin yderste konsekvens har jeg her set eksempler på, at grupper ligefrem har lavet en drejebog og nedskrevet replikkerne, som deltagerne læser op på skift.

### **Spørge-ind-til og tilbagekanaliserende feedback**

Den måske vigtigste regel fra det tidlige omtalte konversationelle regelsæt, der ligger til grund for at være en god dialogpartner, er, at man i dialogen skal udvise opmærksomhed og interesse over for, hvad de andre deltagere siger. Dette kan gøres ved at stille uddybende spørgsmål (= "spørge-ind-til") samt ved i rollen som modtager at anvende diverse former for verbal og nonverbal tilbagekanaliserende feedback. Disse to faktorer er ved studiestart på det nærmeste fraværende i mine studerendes håndtering af de interaktive opgaver, hvilket giver samtalen et inadækvat monologisk præg. Som begrundelse for ikke at 'spørge-ind-til' siger de studerende, at de ikke er bevidste om denne samtalemekanisme, og at de ikke kan finde på noget at spørge om. Hvad angår tilbagekanaliserende feedback, er de ikke bevidste om, at den også findes på dansk, eller at de - i et eller andet omfang - selv anvender den, og de synes, at det lyder kunstigt at bruge den på fremmedsproget.

Det kræver intensiv og fokuseret træning af få disse grundlæggende samtalefænomener repræsenteret i de studerendes dialoger. Til formålet anvender jeg øvelser, som afvikles skriftligt og asynkront via vores elektroniske læringsplatform. Jeg lægger øvelserne ind i en dertil oprettet tråd i et såkaldt debatforum og udpeger herefter grupper til på skift at være

ansvarlige for at bringe indlæg med deres løsningsforslag i samme tråd. Herefter giver jeg selv respons på nogle af disse forslag, medens jeg lægger andre ud til videre diskussion blandt de øvrige deltagere. Formålet med at træne diverse samtalefænomener i skriftlig form, før de trænes mundtligt, er, at de studerende med alle hjælpemidler til deres rådighed får mere tid til gruppevist at diskutere og formulere deres løsningsforslag til øvelserne, hvilket på sin side faciliterer det efterfølgende arbejde med de samme fænomener mundtligt. Dette forklares ved, at den kognitive (over)belastning, de studerende kan blive udsat for ved en direkte mundtlig håndtering, formindskes (Ambjørn 2006).

Fra det omtalte korpus af løsningsforslag, som jeg indsamler fra indlæggene i e-læringsplatformen, skal jeg her vise inadækvate eksempler fra en øvelse af typen 'spørge-ind-til'<sup>9</sup>.

De to personer, der skal forestille at tale sammen face-to-face, er i alle tre tilfælde jævnaldrende studerende. Der ønskes forslag til, hvordan man kan spørge ind til nedenstående replikker<sup>10</sup>, og de her anførte forslag afspejler med al tydelighed tiltale nærmere end samtale<sup>11</sup>.

1.

A. REPLIK:

- *Jeg er lige flyttet på kollegium.*

B. INADÆKVAT SPØRGEN-IND-TIL:

- Hvornår flytter du hjemmefra?
- Hvorfor er du glad?
- Hvilken form for bolig søger du?

-----

2.

A. REPLIK:

- *Jeg gider ikke længere deltage i det hysteriske juleræs, og jeg synes også, at julen er blevet for materialistisk.*

B. INADÆKVAT SPØRGEN-IND-TIL:

- Glæder du dig til jul?
- Hvilken type julepynt har du?

-----

Når man i en dialog har rollen som modtager, er man ikke passiv. For ikke at blive stemplet som en uengageret og nonkooperativ dialogpartner, er man nødt til at deltage aktivt i opbygningen af den igangværende dialog og løbende signalere opmærksomhed, interesse og forståelse af det, ens partner(e) siger. Det gøres, som nævnt, i form af tilbagekanaliserende feedbacksignaler, hvormed man, i rollen som modtager, ansporer afsender til at tale videre og ikke gør krav på taleretten (se eksempler i Ambjørn 2001a: 24; 26-27). Det vil sige, at tilbagekanaliserende feedback udelukkende har en kommunikativ støttefunktion og ikke skal forveksles med en replik, som formuleres af afsender og er karakteriseret ved sin medvirken til at bringe en dialog frem til et kommunikativt resultat pga. sin indholdsmæssige substans. Af samme årsag er et dialogbidrag, der udtrykker manglende enighed med indholdet i forudgående replik ikke en feedback, men en replik.

Den baggrundssignalering, der kommer til udtryk med feedback, udgør et væsentligt element i samtaleprocessen, idet den interaktive og interpersonelle dimension, der netop

<sup>9</sup> Ud fra samme korpora udfærdiger jeg forståelsesorienterede øvelser, hvor de studerende skal identificere fejl og forklare dem. Det vil sige, at eksemplerne, der bringes her, kan indgå i en øvelse, der består af såvel korrekte som fejlagtige eksempler på at spørge-ind-til. Hertil skal det bemærkes, at det ikke falder de studerende let at identificere de fejlagtige.

<sup>10</sup> Det skal for en ordens skyld pointeres, at replikkerne i øvelsen blev bragt med en dansk oversættelse. Spørgsmålenes karakter skyldes derfor ikke fejlagtig afkodning af replikkernes betydning.

<sup>11</sup> Løsningsforslagene bringes her oversat fra spansk til dansk.

karakteriserer en dialog, ville bortfalde uden disse signaler og afsenders bidrag virke monologisk i sin form.

Feedback er måske et af de vigtigste fænomener i dialogopbygning, fordi der hermed sikres kontinuerlig interaktion afsender og modtager imellem. Såfremt feedbacken realiseres på en adækvat måde, opfattes den ikke af afsender som et forstyrrende eller afbrydende element; tværtimod føler afsender sig kommunikativt bakket op af modtager og opmuntret til at tale videre. Ikke at anvende tilbagekanaliserende feedback i rollen som modtager signalerer ligegyldighed over for det, afsender siger, og kan af denne opfattes som decideret uhøfligt. (Ambjørn 2005a)

Træning i tilbagekanaliserende feedback foregår på samme måde som træningen i at spørge-ind-til, og nedenstående eksempler er ligeledes fra et elektronisk indsamlet korpus. Jeg bringer her eksempler på de lange feedbackformer, som gennemgående er dem, der volder de største problemer.

3.

A. REPLIK:

- *Jeg tror ikke rigtigt på monarkiets fremtidige rolle hverken i Danmark eller i Spanien.*

B INADÆKVAT FEEDBACK

1. Sikke noget vrøvl!
2. Hvad mener du helt præcist med det?
3. Du tror ikke på monarkiets rolle hverken i Danmark eller i Spanien.

I eksempel 3 er flg. fejltyper repræsenteret:

ad1 Der udtrykkes manglende enighed, hvilket ikke er muligt i en feedback, der har en kommunikativ støttefunktion.

ad2 Der stilles et spørgsmål. Det vil sige, at der er tale om en replik formuleret af afsender og ikke en tilbagekanaliserende feedback formuleret af modtager.

ad3 I forbindelse med feedback kan man gentage korte replikker eller dele af længere replikker. Men her er gentagelsen for lang, hvorved der opstår en "papegøjeeffekt".

-----

4.

A. REPLIK:

- *Har du set, at de allerede har sat guirlander op? Og der er over en måned til jul!*

B INADÆKVAT FEEDBACK

1. Så kan vi snart komme i julehumør.
2. Det synes jeg også. De burde vente til december.
3. Det tænkte jeg nok.
4. Nå, er der det.

I eksempel 4 gør sig gældende for de tre første feedbackformer, at de indholdsmæssigt er inadækvate i forhold til replikken. I det sidste eksempel fremstår modtager uvidende om noget alment kendt, hvilket jeg i øvrigt har en del eksempler på i mit korpus.

### **Differentiering, samarbejde og medansvar**

Det er en grundlæggende anskuelse inden for den kognitive psykologi, at mennesket, og dermed også sprogindlærere, har en begrænset kognitiv bearbejdningskapacitet (McLaughlin/Rossmann/McLeod 1983). Hvilken grad af kognitiv bearbejdning, en sproglig aktivitet udløser hos en sprogindlærer, er individuelt betinget og varierer fra sprogindlærer til sprogindlærer. Derfor giver det ikke mening at tilbyde alle studerende i en klasse det samme forløb med de samme aktiviteter på det samme tidspunkt. Hvad der for nogle studerende vil være kognitiv uproblematisk, vil for andre indebære en kognitiv overbelastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af aktiviteten (Ambjørn 2003).

Med differentieret undervisning tages der højde for, at de studerendes behov i en givet fase i et læringsforløb er forskellige, og netop de interaktive gruppeaktiviteter levner større mulighed for tilpasning til den individuelle studerendes niveau end den tekstbundne og lærerstyrede træningsform. Samtalegrupperne kan til hver en tid lade interaktionen foregå på det niveau, de sprogligt kan klare, foruden at de kan nøjes med kun at gennemføre dele af opgaverne, hvis de enten ikke kan nå det hele, eller der er dele af opgaverne, de sprogligt ikke kan magte og derfor må gemme til et senere tidspunkt.

Som et ikke uvæsentligt led i hensynet til differentiering og kognitiv bearbejdningskapacitet, har jeg tidligere berørt fordelene ved at erlægge arbejdet med visse bevidstgørende øvelser til det elektroniske læringsrum.

Gymnasireformen lægger op til, at ikke alene de studerendes selvstændige arbejdsevne skal styrkes, men at de på samme tid skal kunne indgå i et samarbejde med såvel underviser som med deres klassekammerater. Den deltagercentrerede arbejdsform med de interaktive gruppeopgaver er befordrende for at lære samarbejdets "kunst", som efterfølgende vil komme de studerende til gode såvel på en videregående uddannelse som i erhvervslivet.

### **Afrunding**

Jeg har med denne artikel ønsket at plædere for, at der i udviklingen af vores sprogstuderendes mundtlighed indtænkes en højere grad af ægte og naturlig dialogisk diskurs ved at tage udgangspunkt i mere virkelighedsnære kommunikative situationer, der fordrer et diskursmønster og en sprogbrug, som de studerende vil opleve i autentiske dialoger med indfødte sprogbrugere.

Måske dette forslag umiddelbart forekommer nogle undervisere urealistisk. Hertil kan jeg fremføre, at den form for undervisning allerede er gennemført med gode resultater på nogle gymnasier inden for begyndersprogene spansk og fransk (se fx Ambjørn/Troensegaard 2005). Med de engelskstuderendes generelt bedre sproglige forudsætninger på samme niveau, er læringspotentialet utvivlsomt endnu større.

Jeg indledte mit bidrag med to formodninger om årsagen til, at den mere ægte dialogiske diskurs er underrepræsenteret i det fremmedsproglige klasseværelse: kompleksiteten i undervisning og læring samt de forældede eksamensformer inden for mundtlighed.

Min tredje formodning er, at man betragter fremmedsprogsindlærerne som generelt habile samtalepartnere, og at evnen til at opbygge en dialog samt overholde det konversationelle regelsæt overføres fra modersmål til fremmedsprog pr. automatik. At det ingenlunde forholder sig sådan, viser mine indsamlede data med al tydelighed. Skal vores studerende lære at beherske den ægte dialogiske diskurs, skal der bevidstgøres om dens generelle karakteristika, om eventuelle interkulturelle forskelle imellem modersmålets og fremmedsprogets konventioner på området, og der skal iværksættes et fokuseret træningsforløb, der sætter de studerende i stand til at samtale optimalt på fremmedsproget.

En god samtalepartner er ikke noget, man er. Men det er noget, man kan blive. For flere af mine studerende har en meget positiv sideeffekt ved undervisningen været, at de ikke alene har udviklet deres samtalefærdighed på fremmedsproget, men på samme er blevet mere bevidste om, hvad der kræves for at blive en god samtalepartner på deres modersmål.

## Litteratur:

- Ambjørn, Lone (1999): Samtalefærdighed og medansvar. *Sprogforum*, 14/5, 56-60.  
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr14/ambjoern.html>
- Ambjørn, Lone (2001a): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Webpublikation, *PURE*, AUs Forskningsdatabase, Working Paper, 77 sider.
- Ambjørn, Lone (2001b): Proces, medansvar og differentiering i oparbejdelse af den leksikalske kompetence. Webpublikation, *Research@asb*.
- Ambjørn, Lone (2003): Computermediets differentieringspotentiale i sproglig læring belyst ud fra en procesorienteret synsvinkel. *Hermes*, 30, 13-37.
- Ambjørn, Lone (2004): Netværksbaseret sproglig læring i CampusNet. Webpublikation, *LearningNet.dk*.
- Ambjørn, Lone (2005a): *Den spanske dialog (1) - Teori*.  
 Handelshøjskolen i Århus, ISEK, Internt undervisningsmateriale.
- Ambjørn, Lone (2005b): *Den spanske dialog (2) - Praksis*.  
 Handelshøjskolen i Århus, ISEK, Internt undervisningsmateriale.
- Ambjørn, Lone (2006, under udgivelse): Differentiering og bevidstgørelse i det fremmedsproglige e-læringsrum. Webpublikation, *Tidsskrift for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse*, temanummer 7: E-læring i sprogfag.
- Ambjørn, Lone/Troensegaard, Agnete (2005): Den naturlige samtale i fremmedsproglig læring. – Ny arbejds- og eksamensform i lyset af gymnasireformen. Webpublikation, *EMU Portalen, Spansk*.
- Burns, Anne/Joyce, Helen/Gollin, Sandra (1996): *I see what you mean. - Using spoken discourse in the classroom: a handbook for teachers*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*.  
 Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Bygate, Martin (1987): *Speaking*.  
 Oxford: Oxford University Press.
- Cook, Guy (1989): *Discourse*.  
 Oxford: University Press.
- Edmondson, Willis/House, Juliane (1981): *Let's talk and talk about it*.  
 München: Urban und Schwarzenberg.
- Henriksen, Birgit (1999): Mundtlighed.  
*Sprogforum*, 14, 8-15.
- Linell, Per/Gustavsson, Lennart (1987): *Initiativ og respons. - Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Universitetet i Linköping, SIC 15.
- Littlewood, William (1994): *Teaching Oral Communication. - A Methodological Framework*.  
 Oxford: Basil Blackwell.
- Lund, Karen (1999): Er kommunikativ undervisning kommunikativ?  
*Sprogforum*, 14, 26-33.
- McCarthy, Michael/O'Keeffe, Anne (2004): Research in the teaching of speaking.  
*Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 26-43.
- McLaughlin, Barry/Rossmann, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2.
- Nolasco, Rob/Arthur, Lois (1987): *Conversation*.  
 Oxford: University Press.
- Sayer, Peter (2005): An intensive approach to building conversation skills.  
*ELT Journal*, 59/1, 14-22.
- Schneider, Klaus P. (1988): *Small talk. - Analysing phatic discourse*.  
 Marburg: Hitzeroth.
- Sørensen, Torben Berg (1988): *Taleture og hørerkommunikation. - Interview- og samtaleanalyse 2*.  
 Århus: Gestus.
- Ur, Penny (1981): *Discussions that work*.  
 Cambridge: University Press.
- Wagner, Johannes (red.) (1990): *Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen*.  
 Forlaget Ålørke.
- Wardhaug, Ronald (1985): *How conversation works*.  
 Oxford: Basil Blackwell.



BILAG 1:

**OPGAVETYPEN UFORMEL SAMTALE**

Formål:

- åbne en uformel samtale med small talk
- holde samtalen i gang
- anvende varierede gambittyper
- håndtere replikskifteregulering
- lave adækvate emneskift
- spørge-ind-til
- give adækvat tilbagekanaliserende feedback
- realisere forskellige sproghandlingstyper
- anvende vendinger hvormed man overtager, bibeholder og overdrager taleretten samt udtrykker forståelsesproblemer og sikrer forståelse
- overholde der konversationelle regelsæt for den gode samtalepartner
- anvende kommunikationsstrategier til sproglig problemløsning

Indhold:

De studerende præsenteres for fx 12 kasser, af hvilke der i de 9 på forhånd er anført emner, medens de 3 er efter de studerendes eget valg.

Emnerne indskrives i kasserne uden yderligere informationer.

<b>valgt emne</b>	<b>valgt emne</b>	<b>valgt emne</b>
<b>valgt emne</b>	<b>valgt emne</b>	<b>valgt emne</b>
<b>valgt emne</b>	<b>valgt emne</b>	<b>valgt emne</b>
<b>valgfrit emne</b>	<b>valgfrit emne</b>	<b>valgfrit emne</b>

Som forberedelse til samtalen brainstormes hver kasses emne. Jeg kan ikke nok understrege, hvor vigtigt dette er for at få samtalen til at glide optimalt og ikke gå i stå.

Ved at spørge, svare, fortælle, kommentere og diskutere, er det dernæst gruppens opgave at opbygge og holde en samtale i gang over de i kasserne anførte emner samt over andre emner, de måtte komme ind på i relation hertil. Det vil sige, at de studerende i samtalen løb gerne må gå uden for emnerne i kasserne, hvis det falder naturligt for – blot de på et tidspunkt sørger for at lede samtalen tilbage til kasserne igen, hvis der er emner, de ikke har berørt eller ønsker at genoptage. De studerende skal tilstræbe, at samtalen forløber så naturligt og uformelt som muligt

BILAG 2:

**OPGAVETYPEN DISKUSSION**

Formål:

- opbygge og holde en diskussion i gang
- anvende sproghandlinger hvormed man overtager, bibeholder og overdrager taleretten samt udtrykker forståelsesproblemer og sikrer forståelse
- realisere sproghandlingstyper, der er karakteristiske i en argumentativ diskurs
- anvende varierede gambittyper
- håndtere replikskifteregulering
- lave adækvate emneskift
- spørge-ind-til
- give adækvat tilbagekanaliserende feedback
- overholde der konversationelle regelsæt for den gode samtalepartner
- anvende kommunikationsstrategier til sproglig problemløsning

Indhold:

De studerende præsenteres for en række nedskrevne, autentiske udsagn på fremmedsproget omhandlende et givet emneområde med tilhørende delemler. Udsagnene, der fx kan hentes fra interviews i tidsskrifter, fjernsyns- eller radioprogrammer, anføres som "pinde" uafhængigt af hinanden<sup>12</sup>. I udvælgelsen af udsagnene er det vigtigt at tage højde for, at de berører det valgte emneområde fra så mange forskellige synsvinkler som muligt. Fx:

**At være ung i dag**

- *Udsagn om de unges forhold til uddannelse*
- *Udsagn om de unges forhold til politik*
- *Udsagn om de unges forhold til alkohol og stoffer*
- *Udsagn om de unges forhold til miljøet*
- *Udsagn om de unges forhold til religion*
- *Udsagn om de unges forhold til traditioner*
- *Udsagn om de unges forhold til familien som institution*
- *Udsagn om de unges forhold til det teknologiske samfund*

Osv.

Som forberedelse nedfælder de studerende nedfælder på fremmedsproget, gerne i form af stikord, nøgleord og -vendinger, alt, hvad der falder dem ind i relation til hovedemne og delemler, og som de finder relevant at inddrage i en diskussion. Fx:

- a. *supplerende informationer fra emnerelateret læsestof*
- b. *uddybelse af delaspekter*
- c. *egne meninger og opfattelser*
- d. *løsningsforslag til givne problemstillinger*
- e. *personlige erfaringer og oplevelser*

Såvel indholdet i de autentiske udsagn som de studerendes egne supplerende bidrag (fra notaterne) indflettes i en diskussion over det pågældende emneområde. Det, at de autentiske udsagn skal indflettes i diskussionen, betyder to ting: (1) de studerende kan referere til dem, som noget de har hørt eller læst et sted, eller (2) de kan fremstille dem som deres egne personlige opfattelser. Uanset hvilken af de to måder, udsagnene indflettes på, skal det understreges, at de studerende ikke må læse dem op, men skal formulere dem selvstændigt, dog naturligvis med inddragelse af de anførte nøgleord på fremmedsproget, således at der også sker en tilegnelse på det ordforrådsmæssige plan.

Udsagnenes funktion er at inspirere og provokere til en diskussion, som udmærket kan rumme andre relevante delemler end de anførte, hvis det falder naturligt i forløbet. Det står gruppedeltagerne frit for i diskussionen at genoptage tidligere berørte emner, som de ikke føler er blevet tilstrækkeligt udtømte.

<sup>12</sup> Det er ikke en god idé at anføre numre eller bogstaver ud for pindene, fordi det får de studerende til at tro, at der heri ligger en obligatorisk rækkefølge, der skal overholdes i diskussionen. Endvidere fremprovokerer det uheldige udsagn som "*Lad os gå videre til punkt c*" eller "*Som der står i nummer 4*".